

VICTOR D'ORS

**La Arquitectura, la Enseñanza
y la Enseñanza de la Arquitectura**

CONFERENCIA PRONUNCIADA
EN EL
COLEGIO DE ARQUITECTOS DE MADRID
1959.

Primera parte

I

Entre los recordatorios de prensa y las necrologías sobre los desaparecidos en 1958, no he hallado el nombre de Laureano Pérez Cacho. Quizá falleció en el 57; mas tampoco en las notas memoriales de ese año puede encontrársele. Pero yo deseo traer aquí su nombre con el recuerdo del que fué apasionado, obseso y genial matemático español—que vivió entre los últimos residuos de nuestra “picaresca libre”—, con sus vehemencias, relampagueando en los grandes ojos húmedos, de hijo de Piscis; el recuerdo, digo, de este extraordinario español, que fué maestro mío y también de José María Argote, que, afortunadamente para él, no se encuentra aquí sentado entre nosotros.

Recuerdo que ha de venir, como se verá, no a título gratuito, sino sirviéndonos de acompañamiento de referencia y de fondo vivaz; tal, que puede, incluso, constituir, con otros elementos, inicial precedente a nueva técnica de conferencias, con dos o más dimensiones. Por de pronto, nos valdrá una anécdota suya, de trabajador obseso, para precisar, de entrada, la situación de esta conferencia—que tiene por finalidad aportar mis escasas pero seguras luces al problema de la enseñanza de la Arquitectura—respecto de la discutida ley de Enseñanzas Técnicas.

Laureano Pérez Cacho trabajaba por el 1930 en lo que casi toda su vida trabajó: en la demostración del teorema de Fermat y en las interesantes—algunas importantes—consecuencias que aporta a la teoría de los números. Y, además, tenía entonces una novia, con la que luego, al fin, ¿cómo no?, se casó. Trabajaba infatigablemente, ininterrumpidamente, con obsesión, a rachas iluminadas; otras, de desesperada infructuosidad. Y llevaba a la novia al Café Cristina, que los estudiantes de aquel tiempo conocían muy bien—en la esquina Sol-Arenal-Mayor—los domingos por la tarde—municipales y espesos—en sus pretendidos asuetos.

Una vez allí llamaba con las palmas al camarero, y a ella preguntaba: “¿Qué quieres? ¿Chocolate con bollos? ¿Una limonada? ¿Un bocadillo de jamón? ¿Un merengue? ¿Tres pasteles? ¿Dos yemitas de coco?

¿Una copita de Málaga?” Y, sin darle tiempo a contestar, encargaba todo lo mencionado al camarero y un café negro para sí mismo.

Luego—ya felizmente rodeada ella de bandejas, vasos, platos, cucharillas y servilletas e inheribles, y relamiéndose por anticipado—le espetaba, por encima de tanto obstáculo, un par de respetuosas ternuras y lison-



Laureano Pérez Cacho, ilustré matemático español recientemente fallecido.

jas, y coincidiendo con su primera masticación del bocadillo (triple de los actuales), Pérez Cacho se ladeaba ligeramente, sacaba de un bolsillo cuartillas, de otro una pluma, y se ponía—hasta el final de la merienda, que iba para largo—a arañar con su poderosa mente teoremas y corolarios, y si venía buena inspiración entre vals y java, le propinaba algún furioso y genial zarpazo a la ignota teoría de números.

Así aquí mismo, a nuestro lado (1), con bocadillos de buena esperanza y libaciones de feliz augurio, vamos a dejar bien sentada—modosita ella también—, con todo respetuoso afecto, a la ley de Enseñanzas Técnicas, a la que deseamos bien alimentar y bien cuidar, como novia que debe ser de todos los técnicos españoles. Presente aquí, pero no operante, en estas meditaciones sobre la arquitectura, la enseñanza y sobre la enseñanza de la arquitectura, que yo deseo exponer ahora ante ustedes.

(1) El conferenciante coloca, efectivamente, una silla vacía a su lado.

II

Estas meditaciones se referirán, primeramente, a lo que es la arquitectura. Puesto que si no sabemos en qué consiste, mal vamos a poderla enseñar. Aquí nos topamos de cara con un gigantesco y dañino equívoco, que viene perdurando—con su razón, naturalmente—por los siglos de los siglos. Equívoco que juega sobre la confusión entre la arquitectura y la edificación. Porque lo que se llama ordinariamente arquitectura es simplemente la propia edificación; o sea aquella actividad cultural, plerórica de contenido artístico, precisamente porque es el campo donde la arquitectura se desarrolla en plenitud. Como los “cuadros” para la pintura, o las “estatuas” para la escultura. Así, los “edificios” permiten una carga de esa bella arte llamada Arquitectura, que no acepta ningún otro tipo de creación cultural.

¿Qué es entonces la Arquitectura?—ya que la distinguimos de la edificación—. Pues su nombre bien lo indica: la “archi”—o “sobre”—textura de las cosas. Traduiremos a mayor explicación: el sobre-orden u “orden ideal”. Puesto que la textura—tanto la infer-textura como la textura como la supertextura—consiste en el orden material, la architextura representa precisamente el orden ideal. O sea, rigurosamente hablando, aquellas ideas numerales esencialmente energéticas, que se distinguen de las ideas numerales métricas, principalmente cuantitativas, y de las ideas numerales cardinales, principalmente cualitativas.

Bien, pues. La arquitectura o architextura consiste, por tanto, en un arte que expresa el *orden ideal* de las diferentes creaciones. Y si no tratamos de entenderla en su sentido más general, sino *strictu senso*—atendiendo a que la textura es orden material *espacial*—, la arquitectura representa en su sentido estricto—fecundo y precioso sentido—el *Orden ideal del espacio*.

Esto no es una definición, naturalmente; sino, simplemente, una representación a términos, racionales de una idea. Como los planos no son el edificio, sino una representación del edificio. Aquí hacemos abstracción de la tercera dimensión y de los materiales edificatorios. Allí, al representar conceptualmente la idea de arquitectura—precisamente por un concepto—, la traducimos, haciendo abstracción de su dimensión intuitiva y de los materiales artísticos.

Omitimos arriba la comprobación de que, en efecto, la tarea de proporcionar un orden ideal al espacio es tarea artística. Pero esto no ofrece para nosotros duda. Ampliando el criterio de Wiesinger—y así lo hacemos en nuestro sistema de Estética—, podemos considerarla como tal, puesto que sus problemas se nos presentan siempre como sobre-determinados. No, determinados lógicamente, como los problemas verdaderamente científicos (2)—lo sabe muy bien el ilustre Pedro Laín, que nos honra con su presencia—, ni inferdetermina-

dos, es decir, sin suficientes datos para hallar segura solución, que así se nos presentan los problemas morales, como sabe perfectamente mi admirado Aranguren, cuya ausencia lamento.

El más nimio problema arquitectónico se encuentra, como todo problema artístico, sobre-determinado; es decir, matemáticamente hablando, con más condiciones que incógnitas para su resolución. (Esta es precisamente la condición *sine qua non* para cualquier “creación”.) Ayer mismo nos sentíamos estupefactos—con mi querido amigo el matemático y buen gozador de la vida Juan Vera—ante el caudal de sobre-determinación que pesa sobre la resolución del problema elemental de la racionalización de la vivienda mínima. Otro día—con el pintor Berndt—ante la ingente sobre-determinación abrumadora al decidir la simple colocación de un cuadro en la pared. Estos son problemas arquitectónicos los dos, de orden ideal para el espacio. No tiene duda, no puede haberla: el arquitecturar es un arte; precisamente el de crear o el de imponer un orden ideal en el espacio.

La matemática no resuelve, así, nunca el problema arquitectónico, pero nos proporciona — *sobrados* — datos para que la intuición actúe resolutivamente, alumbrando una creación.

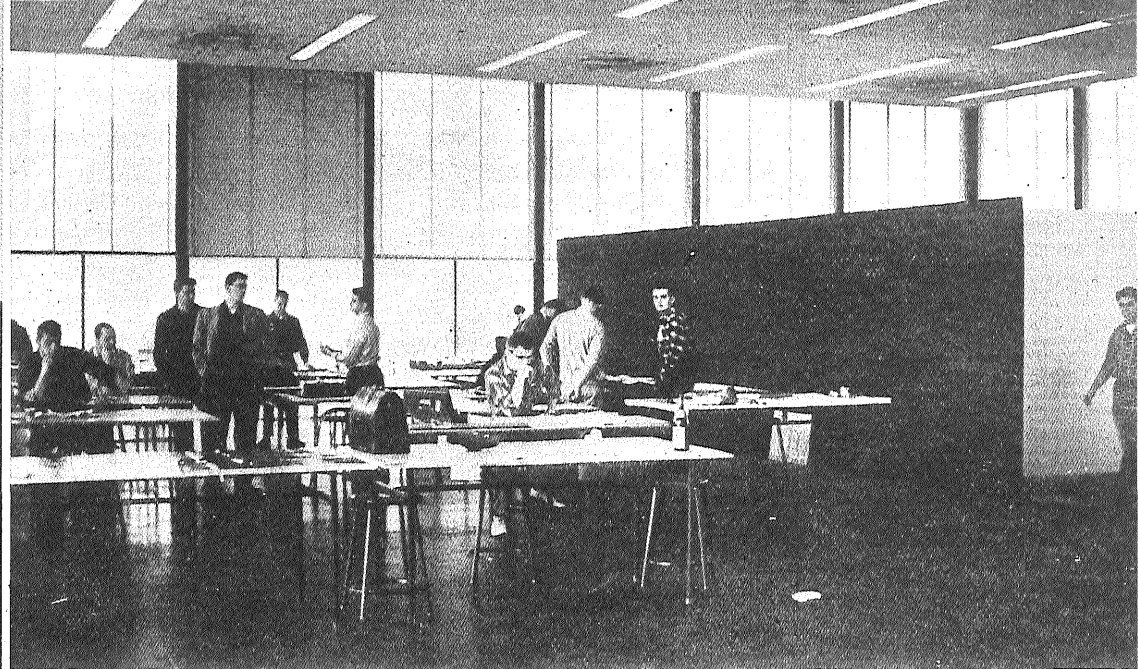
Es, por tanto, la matemática auxiliar indispensable para la creación artística, no sólo para el trabajo técnico. Esta es la misteriosa causa, quizá, por la que—más o menos conscientemente—Pérez Cacho me incitaba: “Tú, a investigar.”

La arquitectura, insistimos, consiste, pues, en el orden ideal del espacio, creado por la intuición sobre datos matemáticos.

Todo ello quiere decir que el papel esencial del arquitecto como creador es el habérselas con focos, direcciones y zonificaciones; “cristalas”, “positios” y simetrías. (Estas pueden ser racionales, irracionales e imaginarias, puesto que el “concepto” de simetría debe ser hoy ampliado en el entorno de la “idea” general de simetría, y así lo estamos haciendo.) Su objetivo primero, el crear esos tejidos ideales, que son los planos. Por otra parte, su oficio de edificador, al materializar el orden ideal, le lleva a convertirse en coordinador de la jugosa aportación de las diferentes artes, y de la múltiple y varia aportación de las técnicas que concurren al fin edificatorio. Co-ordinando sus múltiples razones de ser con la ley unitaria y flexible que haya de darles “vida artística” o, lo que es lo mismo, reuniéndolos en un orden ideal para asegurar la belleza del conjunto.

Hasta aquí queríamos llegar como primera etapa: a conseguir la persuasión de que el arquitecto es eso: un artista ordenador del espacio y, en el quehacer de

(2) El equívoco de Heisenberg proviene de que sus sistemas son “naturales”.



Mies van der Rohe, gran maestro de la arquitectura moderna, y su escuela de Chicago.

objetivación concretamente edificatorio, un coordinador.

Puede ahora considerarse cómo los griegos tuvieron —cual de tantas y tantas otras cosas— un concepto muy limitado, pero muy acertado, en su traducción de la idea de arquitectura. Consistía entonces este arte en la sistematización y ampliación de los llamados “órdenes”, o, más precisamente, en la manera de ordenar el sub-orden de los adintelados o impostados que era entonces el sistema común de edificación. (Ya hemos dicho alguna vez cómo el “orden jónico”, por ejemplo, quiere decir, traducido vulgarmente, “características del orden de los adintelados o impostantes que concurren en su género jónico o femenino y que lo distinguen de los otros géneros de la familia de los columnarios”.) La tal arquitectura clásica entendió siempre las determinaciones básicas como ordinales, y las consecuencias cardinales y métricas eran sólo eso: consecuencias inevitables de la implicación ordinal. (Es ésta una opinión que someto al sabio juicio de Luis Moya, a quien aquí veo, para mi reconfortamiento.)

Así, nuestra traducción conceptual de la idea de arquitectura se nos presenta no tan lejos de Vitrubio (aunque más lejos de sus interpretaciones municionadas); en cierto modo, hermana a las pomposidades de Milicia; muy lejos del poético y publicitario Le Corbusier; lejísimos de Labrouste; bastante cerca a la que tuvo Palladio y a la que subterráneamente presidió el pensamiento de Alberti, y sorprendentemente cerca de las intuiciones de un Mies Van der Rohe. Este formuló aquella famosa *boutade*: “Espero que nadie se figure que la arquitectura tiene nada que ver con eso de la creación de formas.” Quehacer, sobre todo, ordinal; correspondiendo el quehacer formal, aunque sea para los edificios, en puridad, al oficio de escultor o esculpidor de formas.

Estas ideas nuestras, de siempre, desde 1939, de considerar al arquitecto como compositor de intexturas o estructuras en un orden ideal y con el papel de coordinador en la edificación, se van abriendo hoy camino y resultan coincidentes con el mensaje de varios arquitectos extranjeros, de que hablaremos a continuación.

Reunidos en Princeton, en 1947, varios de los arquitectos mayores de nuestros días—Gropius, Neutra, Le Corbusier, Mies Van der Rohe y el crítico Giedion—, se acordaron para una carta a la U.N.E.S.C.O. recomendando en la enseñanza de los arquitectos el que “se cuidara, sobre todo, de formarlos con vistas a su futuro papel de coordinadores”. Se sobreentiende que no puede caer en olvido la preparación técnica para la edificación. Pero la actual realidad edificatoria y del urbanismo, con su gran riqueza en especialidades y aun en especialidades de especialidades es tal—sobre todo en los países industrialmente más desarrollados—, que requiere cada día con mayor urgencia, opinan los reunidos en Princeton, la formación de coordinadores. Si no, está todo a pique de convertirse en un desconcierto, donde cada técnico y cada artista toca su instrumento por su cuenta. En España, fuera de casos especiales, no hemos llegado quizá todavía a tanto; pero no andamos muy lejos.

El arquitecto fué abandonando en siglos sucesivos aquellos campos de actuación profesional no propiamente edificatorios, es decir, donde la arquitectura no podía desarrollarse en todas sus posibilidades: primero, la Ingeniería militar; luego, la de los puentes y caminos, etc. Ahora, poco a poco, se le escapan también las mismas plantas industriales. (Todo ello para desgracia del nivel artístico de la construcción, en general.) No podía el arquitecto dominar todos los instrumentos a la perfección. Es posible que se vea obligado a aban-

donar más campos profesionales en el futuro—lamento asustar a algunos colegas—para permitir que otras especializaciones—futuras Ingenierías—adquieran desarrollo como tales; pero también para afirmarse y aun para recuperarse en lo que respecta a su intervención en cada uno de esos campos—como lo está haciendo en el urbanismo, por ejemplo—y precisamente como coordinador de sus correspondientes actividades.

Para unificar en un buen orden todos los datos y determinaciones que le proporcionan los especialistas, los técnicos, los ingenieros y aun para elevar las creaciones a rango artístico. Porque, además, son también los especialistas de las otras bellas artes y bellos oficios: los pintores, los escultores, los cerrajeros, los vidrieros, los mueblistas y los albañiles, los que requieren tal coordinación, vocacional para los arquitectos.

Debe, pues, el arquitecto formarse fundamentalmente para su papel de ordenador del espacio, de coordinador general. Pero hoy, y en España, no puede dejar de prepararse para técnico de un conjunto de especialidades, las más propias y comunes en la edificación. Es como si, tal como algunos directores de orquestas de jazz, tuviese, a la vez que dirigirlas, el menester de tocar algunos de los instrumentos que las componen.

Es decir, que en nuestras Escuelas precisamos de seguir cuidando atentamente la formación de técnicos de edificación, pero debemos, sobre todo, constituir con tal escolaridad un cuerpo de enseñanzas propiamente arquitectónicas, que prepare a los futuros arquitectos para su labor esencial de ordenadores y coordinadores. No podemos permitir que la Escuela de Arquitectura aquí, me refiero a la ley de Enseñanzas Técnicas—nuestra presente y callada y gentil invitada comienza a revolverse en su silla—; que la Escuela de Arquitectura, digo, que ya, de hecho, se limitó a ser una Escuela de Edificación, degenera, al fin, en una Escuela para la Técnica de la Edificación.

No debe asustarse nuestra invitada. No va contra ella, pues la previsión de los legisladores creemos que deja posibilidad de acción positiva—entiéndase bien, positiva—en tal sentido.

Concretando: es todavía más importante que un arquitecto haya adquirido un verdadero sentido de la estática y de la estética que el que sea un buen calculista; es preferible que determine con seguridad las condiciones de un local acústicamente bueno que el que conozca los métodos de comprobación acústica; interesa más que sepa qué preguntas tiene que hacer a un especialista de iluminación que el que resuelva a la perfección la iluminación de una sala. Es también fundamental el que la participación del equipo de técnicos y artistas que con el arquitecto vayan a colaborar se produzca desde el principio de su labor creadora y no *a posteriori*, después de planeada la obra: los escultores, los fresquistas y los mosaístas, los ingenieros y peritos

han de encontrar desde el origen coordinadas sus posibilidades de intervención; han de intervenir ellos mismos en la conformación y acondicionamiento de aquellos espacios que se someten al orden ideal fijado por los arquitectos.

Todo ello nos lleva a la conclusión de que el arquitecto debe alcanzar una visión totalitaria y totalizadora de las diferentes técnicas, artes y oficios que intervienen en la conformación de los continentes habitables, puesto que ha de ser el coordinador de todos ellos. Y como el tal orden debe recoger, por un lado, los valores eternos y, por otro, el palpitante de los días, por otro, todavía las exigencias y condicionamientos del lugar en que levanta sus creaciones, es necesario proporcionarle una sólida preparación humanística, una auténtica vivencia de la sociedad de su tiempo, una afinada sensibilidad.

En cierto modo, como el filósofo, ha de cultivar una especialidad anti-especialista: la de la generalidad. Sólo que éste se aplica a todo género de ideas y conceptos; aquél, tan sólo a la objetivación de ideas numerales en los entes espaciales, que constituyen los continentes del vivir humano.

III

Llegamos aquí al punto en que, averiguado el contenido de la arquitectura y lo que debe ser un arquitecto, nos proponemos descubrir en qué consiste la enseñanza, para luego poder formular un plan fundamentado y coherente para la enseñanza de la arquitectura.

Lo que llamamos la enseñanza o, con mayor generalidad, la educación, presenta tres caras, o tres acciones, confluyentes, que, ordinariamente, como veremos, se superponen y aun se funden y confunden entre sí. Existe, en primer lugar, una acción de instrucción o informativa, de adquisición de informes o conocimientos. Es necesario considerar, en segundo lugar, una acción formativa, que tiende—más o menos tendenciosamente—a formar al individuo, a desarrollarlo y a potenciarlo física, intelectual, moral y artísticamente. Existe, en tercer lugar todavía, una acción de entrenamiento ejercitatoria o en-formativa, que procura para el individuo el que se encuentre “en forma”, el ejercitarlo en su futuro “ejercicio profesional”.

Siempre he creído que una buena enseñanza, una completa educación, no posterga ninguna de estas tres facetas.

Es frecuente el caso contrario: de poca ponderación entre las mismas. En España, desgraciadamente, nuestros bachilleratos pecaron y aun pecan de excesivamente informativos. Quien no se había puesto jamás en directo y espiritual contacto con un abeto tenía que aprenderse de memoria los órdenes, sub-órdenes, familias, sub-familias, géneros, sub-géneros y variedades de toda la

botánica; quien no había visto por ventura el mar o no había visto Viena, ni en fotografía debía conocer, las principales producciones de Austria, sus límites exactos, los nombres de todos los afluentes del Danubio. (Claro que—y en ello estaba su mejor excusa—así ejercitada y formaba una buena memoria.) No hablemos aquí de los “gamberros” instruidos.

Por otra parte es proverbial ejercitarse en miles de problemas para el ingreso en la Escuela de Ingenieros de Caminos, a los que se deja, en cambio, huérfanos de criterios humanísticos para resolver problemas de alta monta en su profesión, que tanto han de afectar a los seres humanos.

El empacho ejercitatorio o “sobre entrenamiento” suele ser de funestas consecuencias. Existe, para aleccionarnos, la anécdota cuartelera popular en Alemania. Los oficiales prusianos apuestan sobre todo. Por ejemplo, dos capitanes, temerariamente, sobre cuál tiene en su compañía un comilón de pan de más tragaderas. Después el capitán Otto dice al sargento Fritz:

—Ya me le puedes preparar bien para el domingo, que es el concurso. Te hago responsable. ¡Fíjate que es mi ruina! ¡Entrénalo bien!

Cuando llega el domingo—y entre la expectación circundante—, Otto queda aterrado: a la cuarta hogaza de pan empiezan para el pobre *poulain* los apuros; a la quinta, ya la ola de dificultad es avasalladora; al comenzar la sexta viene el derrumbamiento. Llama entonces el capitán Otto al sargento Fritz a la gran bronca. La furia estalla y restalla:

—¿Qué has hecho, imbécil? Sabes perfectamente que era el mejor, que *tenía* que ganar; a mí me consta que comía de 18 a 20 panes enteros y mayores que los de hoy. ¿Qué has hecho, cabeza de asno?

—Yo, mi capitán, lo que usted me mandó. Lo he entrenado constantemente. Hoy mismo se comió dos veces 21 panes...

Pero tal desequilibrio no es privativo de nuestra enseñanza española o de otras. Una de las continuamente más alabadas educaciones es la inglesa. ¿Qué ocurría, qué pasa hoy todavía, con la enseñanza inglesa?

Lo encontramos reflejado en una pequeña anécdota, que puede leerse en el delicioso libro—de casi todos conocido—*Los silencios del coronel Bramble*. El coronel, buen isleño, serio y poco hablador, es constantemente importunado por un adjunto oficial francés con críticas sobre la educación inglesa: que si muchas conversaciones y pocas clases; que si mucho criquet y no saber cuál es la capital de Finlandia ni quién es Donatello; que si mucho Cicerón y no entender una jota del francés usual.

Hasta que un buen día la paciencia del coronel Bramble se rompe y la pipa se aparta de su boca y salen de ésta palabras silbantes e incisivas que dicen, casi textualmente:

—Nosotros, los ingleses, no vamos a las escuelas ni a las Universidades a instruirnos, sino a impregnarnos de los prejuicios de nuestra clase, sin lo cual seríamos peligrosos y muy desgraciados...

Aquí es lo formativo puro, y aun lo formativo tendencioso, lo que desequilibra la necesaria ponderación y consecuente armonía de la enseñanza.

Un examen detenido de estos tres aspectos de la enseñanza—informativo, formativo y ejercitatorio—nos convencerá inmediatamente de la falacia a que puede conducirnos el considerar tal clasificación como absoluta. En primer lugar, no existen asignaturas o temas exclusivamente informativos; aun algunas que a primera vista parece que lo son: el conocimiento de todo el repertorio de aparatos sanitarios, por ejemplo. Aquí, el recorrer con atención todo el proceso de sus sucesivos perfeccionamientos es ya algo profundamente formativo, aunque no pueda compararse en este sentido, pongamos por caso, con la geometría analítica o con un curso sobre la estatuaria griega.

Valga, pues, como una primera aproximación, que existen materias o asignaturas predominantemente informativas y que, por tanto, no han de contribuir grandemente a la formación general de ese artista, científico y moralista, que ha de ser, a un tiempo, el arquitecto edificador.

Por otra parte, el residuo de eficacia formativa que se obtenga de lo especialmente informativo o de lo ejercitatorio es siempre muy variable; entre otras cosas, con la edad. Para un niño el conocer un “polibán” puede resultar formativo, como para el recluta que viene del pueblo cualquier ejercicio del servicio militar. En último extremo, para el filósofo artista, todo viene a resultar formativo. Puede, pues, con más propiedad hablarse de materias o de asignaturas que, para una media de los escolares, en circunstancias normales de edad, etc., resultan predominantemente informativas.

Estas materias ocupan, por decirlo así—o mejor, deben ocupar—, una situación periférica respecto de aquellas que pueden constituir el esqueleto o armadura esencial en la formación general o en la formación específica para una profesión. Análogamente, todo lo ejercitatorio se encuentra, por decirlo así, irradiando desde ese cuerpo formativo-informativo en su proyección hacia el exterior.

En última realidad, todo comienza por ser informativo, ya que cualquier ejercicio normalizado exige un previo conocimiento de las normas en que vaya a desarrollarse, y el origen de lo formativo está constituido por una información. A su vez, de lo ejercitatorio puede obtenerse tanto nueva información como residuo o impronta formativos.

El gran meridiano que separa lo informativo de lo formativo pasa por la memoria. Eugenio d'Ors decía, en una conferencia sobre “El arte de olvidar”, que las

cosas aprendidas no pasan a constituir propiamente sustancia cultural hasta que no han sido olvidadas, en cierto modo: relativamente olvidadas. Es situación distinta la del verdadero sabio a la del simple erudito. Para éste, valga la imagen, la información se queda cruda, sin digerir, entera y como simple dato o *clisé* en la memoria. Para el hombre culto, el dato ha sido ya absorbido, aniquilado, primero, luego incorporado a su sangre memorial—si puede permitirse esta metáfora—, incorporado formativamente, constitutivamente a su propio ser.

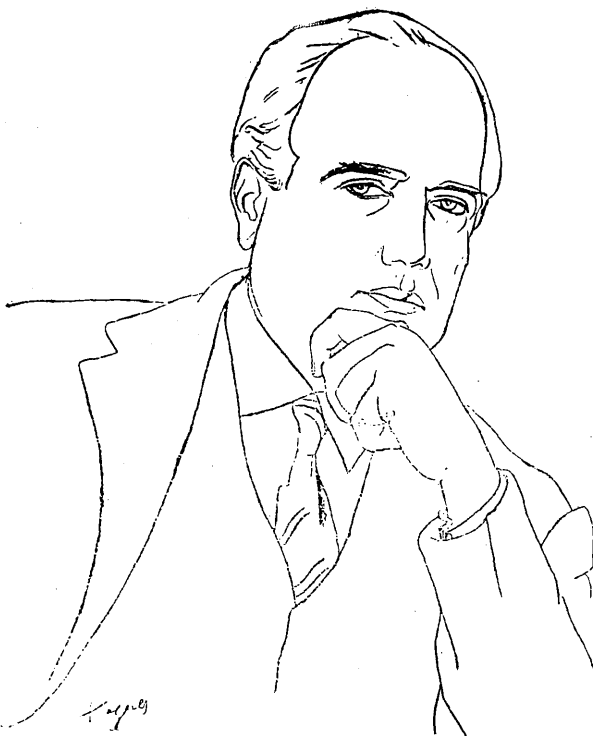
Continuando esta interpretación, y a la luz de las últimas investigaciones psicológicas—que pueden considerarse recogidas en el terreno del arte en el estudio psicoanalítico del mismo por Antón Ehrenzweig y que yo me propongo exponer y comentar en plazo breve—, podemos considerar que tal incorporación exige una reificación en nuestra psije, que reconstruye el *clisé*, después de destruída su forma primitiva, para ajustarlo a las condiciones de vida de nuestro cuerpo espiritual. No es que el sabio—aunque ésta sea muchas veces su tragedia—tenga que convertirse forzosamente en un desmemoriado; es que su archivo—y valga también esta imagen de urgencia—es un archivo circulante y vivo de “sangre memorial” y no un puro casillero de fichas memorísticas exactas mejor o peor clasificadas.

Existe, pues—y pedimos excusa en gracia de lo que tiene de claro este paralelismo con lo biológico—, una cierta “asimilación intelectual”. Pero tal asimilación no es igual para todos los individuos, ni tampoco para todas las edades, ni tampoco para todas las etapas históricas. La memoria, en general, varía con todas esas circunstancias y también, evidentemente, con el interés que, en cada caso, se cerque lo aprendido. Pero *lo más importante es que esta “memoria viva”, esa capacidad de asimilación, tiene una variación forzosa y, más concretamente, una situación de posibilidades media para los individuos normales de una cierta edad, en cada país y en cada momento histórico.*

Comencemos por distinguir, primero, una memoria inconsciente. Incluso se nos quedan grabadas en la mente muchas cosas en las que no paramos atención y que vienen a enriquecer nuestro “telón de fondo” espiritual. Algunas avanzan en momentos extraños de nuestra existencia; a veces, por ejemplo, cuando alguien va a morir se le aparece en primer plano, con asombroso detalle, tal rincón de tren donde viajó de muchacho y que le pasó entonces, en su opinión, completamente inadvertido.

Hay, indudablemente, otra memoria consciente, que podemos llevar a casi total congruencia con lo que llamábamos la memoria-fichero. En ésta, mejor o peor ordenadas, hallaremos, si su fuerza no falla, las cosas que retuvimos voluntariamente, conscientemente.

Pero existe todavía una tercera capa de la memoria,



Eugenio d'Ors, fundador de la Morfología de la Cultura.

una memoria sobreconsciente, en que una economía superior y por ventura angélica, recoge aquello que es verdaderamente útil para la formación y elevación, para el verdadero crecimiento cultural del individuo, abandonando todo el resto.

Ahora bien: así como la memoria consciente no necesita modificar más que ligeramente las fichas o datos sensoriales para poderlos encajar en su fichero, la memoria sobreconsciente necesita destruir las imágenes conscientes, arrancándolas su ganga innecesaria y poderlas así reificar y transmutar en sustancias verdaderamente alimenticias para nuestro ser espiritual.

Tocamos aquí un proceso misterioso en la entraña del desarrollo formativo, y que tiene su origen en el ser mismo de la memoria. La memoria es una fuerza espiritual que tiende a la conservación. Entre la creación—sea ateneica, apolínea o dionisiaca—y la destrucción de Thanatos, se intercala, para el buen equilibrio del mundo espiritual, esta fuerza de conservación. Esta fuerza de conservación no actúa sólo en el individuo; actúa en el cuerpo entero de la Humanidad y precisamente a través de la herencia. Un reflejo de esta actuación básica—*a mi modo de ver, lo más importante para colocar el problema educativo bajo la luz más apropiada, casi diríamos en su luz propia*—puede descubrirse en un diálogo, que leeremos a continuación.

Antes echamos una ojeada a nuestra invitada. Sigue tranquila. Por lo cual propongo—más por ustedes que por mí—diez minutos, lo más exactos posibles, de descanso; o mejor, de recreo, como se dice en los colegios.

Segunda parte

IV

La segunda parte de esta conferencia comienza con la lectura de un artículo nuestro publicado en 1937, en *Unidad* de San Sebastián, cuyo título es: "Sobre la educación o diálogo de las doce cañas de cerveza." Paso a leer la mitad de su texto:

"En un descanso—a contrapelo—, en ese ambiente ya extraño, que es la retaguardia para el hombre que viene del frente—caña de cerveza ante caña de cerveza—, un viejo chino marrullero me recordaba mis antiguos planes de educación, que la oratoria vana de las F.U.E.S. estudiantiles convirtiera un día, quemándolos, apenas en humo...

"Y digo que me decía el viejo chino marrullero:

"—Recuerdo perfectamente los fundamentos científicos de su tesis de usted. Tengo presentes las ideas de Freud y de Adler que usted adujo, las experiencias que citó de pedagogos y médicos y, sobre todo, las conclusiones firmes, inmovibles, que publicaba, hace todavía pocos años, Bolck. Aquello de la "fetalización progresiva del hombre" es admirable. El retardamiento en los desarrollos individuales de las razas más civilizadas y, en general, con la marcha progresiva del mundo, son verdades como puños para seguir léxicos de usted.

(Aquí será preciso el añadir un poderoso argumento



Lang-Ti, escritor chino, genial marrullero, entusiasta defensor de las teorías que aquí se exponen.

más en favor de la teoría que a continuación se expone, la de Ehrenzweig, con su incorporación a estadios conscientes de previas existencias subconscientes.) (3).

"—Pero, mi amigo, lo que obliga a que ni un solo hombre con razón pueda negarle las suyas, son los ar-

gumentos que usted sacaba apasionadamente—nosotros no somos tan bravos—de la misma realidad. Me siento todavía—se lo confieso—un poco estupefacto. Sobre todo al recordar aquellas comparaciones entre el arte primitivo, el de los niños y el de los pueblos salvajes de la actualidad. ¡De qué modo los ejemplos gráficos, que usted mostraba, nos convencieron de la absoluta analogía de su temática, de sus intenciones, de sus esquematismos; de sus defectos, deformaciones y virtudes, y de su mundo objetivo y subjetivo, en general. Cantos semejantes, poética igual y el mismo procedimiento de avanzar en el conocimiento del mundo, o sea en la ciencia. Toda una serie de constataciones, que darían la razón al impúdico Juan Jacobo, colmando de sentido la frase vulgar que considera al niño un perfecto salvajito. A mí, personalmente, me hacía revivir mi infancia.

"Nada a la vez más próximo y más distante a un niño que un viejo chino marrullero; y si, por una parte, al hablar así producía el mismo efecto que ciertas mujeres invernales recordando las fruiciones prohibidas del primer amor adolescente, ello no empece a que en la oblicuidad fría y satisfecha de sus ojos vislumbrara yo, por primera vez, el íntimo enlace entre infanilidad y vejez, inocencia y marrullería.

"—No produce menos asombro—proseguía, aislados ya por nuestra conversación del mundo ruidoso y abigarrado que en el Casino de Burgos nos rodeaba—, y le aseguro a usted que no exagero al hablar de asombro, cómo el niño llega a una edad en que el saber se le convierte en cosas claras y constructivas. Las verdades fundamentales se asimilan rápidamente y la vocación pasa primero por lo mitológico y luego por una valoración de lo figurativo y de lo normativo, en todo semejante a la del cosmos espiritual que ha sido llamado por el Occidente la Antigüedad por antonomasia. Edad de los ocho a los doce o trece años, aproximadamente, para nuestros niños españoles. Es la edad en la que el niño Pascal reinventa las Matemáticas, en que se aprenden bien los versos épicos y la gramática, en que se consigue dibujar y ver la geometría, en que se persiguen leyes y cánones. La edad en que la mitología es leída apasionadamente y se inventa y se practica incluso.

"Yo le interrumpía:

"—Voy a contarle a usted una anécdota a primera vista absurda. En la imaginación de mi infancia existió un personaje muy alto que se llamaba "Puert". Nombre

(3) Anton Ehrenzweig: *The Psycho-Analysis of artistic Vision* and Hearing Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

trascendido, naturalmente, de "puerta". Cuando, llegado el verano, vivíamos en el campo con la abuela, donde la casa tenía las puertas bajas, el tal personaje, que había adquirido gran poder y notoriedad sobre la fantasía de mi hermano Juan Pablo y la mía, empezó visiblemente a decaer. Es más...

"—No me cuente usted, y perdone la interrupción, sus anécdotas. Soy yo quien desea recordarle a usted sus pensamientos, que son bastante más que simples "montajes" como los del género de Augusto Comte; y no vea usted en ello halago. ¿Quién diría si estas ideas que yo le recuerdo no tienen que alcanzar un florecimiento y una actualidad para usted mismo insospechadas? Déjeme usted, y le pido perdón—en este momento se asentaban ante nosotros dos nuevas cañas de cerveza—, déjeme usted que recorra su propio itinerario. Verá usted: los ojos febriles de los adolescentes (que, como dice Baudelaire, las noches persiguen con sus sueños malsanos) son espejos del alma abismal, de cara a los signos, problemas y querencias del Medievo. Estos muchachos y estas muchachas interponen lanzas de honor y de pudor, de desdén y de deseos. Nunca la carne se halló más presente y el cuerpo fué más desconocido, como diría el fundador de la Morfología de la Cultura. Se pierde el contorno del alma en el amor y el del cuerpo en el deseo, y aparece en toda su vitalidad la carne del cuerpo y la carne del espíritu. En la Cultura, como en la morfología del animal hombre, nos aseguraba usted, los antiguos crearon el cuerpo y la Edad Media la carne. Jamás la voluntad de elevación subió más y estuvo más tensa entre lo interjeccional y la lógica—hasta las cimas de la Teología, hasta las flechas de las torres de las catedrales, hasta las puntas de las lanzas de los torneos—y las últimas aguas profundas y recónditas de la emoción jamás sufrieron caricia tan estremecedora de la vida. La adolescencia del hombre repite literalmente la adolescencia de la Cultura.

"—Las noches desveladas de la mía se alimentaban de Walter Scott con una atracción simplemente física—ya voy yo también entrando por el camino por el que me lleva, mi amigo—, y mis primas y mis amigas, a esa edad, quieren ser monjas. (El mundo se ha roto y se abre con la llegada del Salvador.)

* * *

"—¿Y quién niega que aparezcan claras, a primera vista saltarinas, las analogías entre el Renacimiento y la Edad Moderna, por un lado, y las etapas de la primera juventud, por otro? Será, acaso, algún distraído o quizá el que marche derecho a fines falsos, como ordenaban los "gendarmes" en las Islas Marquesas, si hemos de creer a Pablo Gauguin. La obertura de la

juventud—como la primavera del primer Renacimiento—es la irrenunciable afirmación de la personalidad. En esta alegre seguridad de descubrir y dominar el mundo no muerden ni la derrota, ni la ironía. Fíjese usted mismo en que se realiza una nueva traslación al plano que ya tuvo la realidad para el infante: a lo clásico, claro y seguro, en oposición al romántico, turbio y abismal tránsito de la adolescencia. Si, hasta bien mirado, todos los grandes acontecimientos de la Edad Moderna, desde el descubrimiento de América y el Humanismo hasta el Enciclopedismo y el Movimiento Racionalista del "siglo de las luces", el esfuerzo por conocer, por resolverlo todo con la razón, pasan vivos y activos a través del desarrollo juvenil. Y hasta el "caballerosismo" seiscentista y el esplendor monárquico. Todo pasa en manera "actual" o, al menos, "potencial" por la mente vigorosa de los jóvenes. Y la Reforma y la Contrarreforma, y las guerras nacionales y el sentido de la sociedad. Todo. Tal vez solamente, cual río silencioso y subterráneo, bajo los cielos de los azares y previsiones, heroísmos y destinos de la juventud. (Lo heroico es lo que rasga la fatalidad.)

Acompañando tal énfasis, colocaban ante nosotros la tercera pareja de cañas de cerveza, y la conversación fluía ya amplia y dominadora, habiendo derribado a su paso todos los obstáculos deslumbrantes y ruidosos del ambiente.

* * *

"—¡Qué plenitud de tiempo—proseguía mi viejo conocido—aquella por la que avanza el hombre hasta encontrarse definitivamente formado! El momento—y sigamos la clasificación tradicional de los manuales—en que "vive" la Edad Contemporánea. Veo al hijo en lucha con el padre, porque el mundo de sus mayores trata de aplastar el suyo propio, que apenas empieza trabajosamente a dibujarse. Veo cómo recoge, de qué manera asimila, ávido, cuanto le suministra la historia última, sometiéndolo todo a constataciones. Cómo trata, en lecturas y en diálogos, en informes y descubrimientos, de ponerse "al corriente", "al día". El "Romanticismo" aparece como una recaída, en urgencias, querencias e ideales de Edad Media, pero va desprendiéndose rápidamente y un sentido "progresista" y "positivista" le invaden, por ventura a su propio despecho. Otra vez, antes de su definitiva madurez, los grandes, los últimos problemas de la vida, le atormentan entrañablemente; pero, la misma realidad es ésta, impónese fijación de objetivos inmediatos. ¡Hele aquí ya lavado y limpio y preparado a la gran lucha!

"—Yo he sido testigo de una de estas luchas, de que usted hablaba, entre un padre y un hijo. Fuése éste, por huir del cosmos o tal vez del caos familiar—porque sólo Dios sabe lo que el tal sería—a vivir a una lejana

ciudad. Pero aconteciéndole allí que, sin saberlo, recolectaba lo que un día sembrara su padre y aún vestía algún que otro traje arreglado, de los que éste usaba en su juventud.

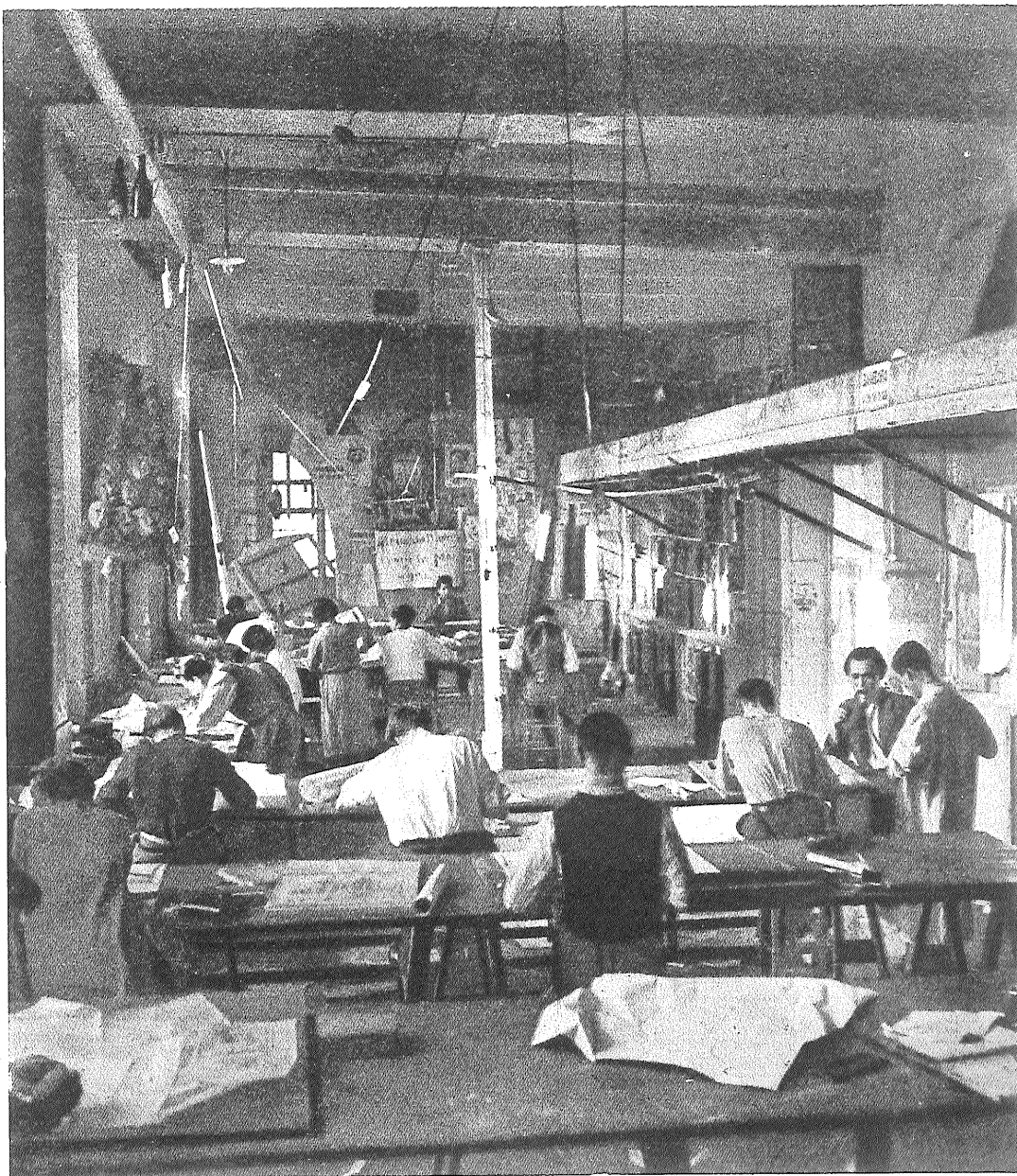
—No es menester que insista, mi amigo. Las equivalencias que usted expuso eran diamantinas. Y el resumen de todas ellas hizo resbalar un calofrío por todas las mentes sensibles e inteligentes. Nos preguntábamos al salir: ¿De modo que el hombre recorre hasta su madurez, en su formación espiritual, toda la *vida* del Espíritu, toda la historia de la Cultura? Y la respuesta desbordaba de nosotros mismos. ¡Claro, clarísimo, si lo ha demostrado, si sólo así se explican tantos problemas! Ahora descubrimos el porqué del conocimiento implícito que tenemos de mil cosas y tantas preferencias y predisposiciones y la precocidad de las razas primitivas y el lento desarrollo de las más civilizadas (que tienen que recorrer en su desarrollo un proceso

tan rico), sólo así se explican muchos sueños y muchas impresiones; es más: sólo así puede entenderse, en conjunto, toda nuestra vida espiritual.

* * *

—¿No se hereda la historia física? ¿No se halla el hombre físicamente trabajado por la formación de una raza? ¿Por qué no espiritualmente? (El llamado "racismo", del cual un verdadero católico no puede menos que abominar, encontraría aquí, quizá, su más equívoco pilar de sustentación.) Entonces, y éste era el precioso corolario de las conclusiones de usted, la educación debe consistir precisamente en esto: en ir descubriendo y desarrollando el propio mundo interior; en conseguir una plenitud de formación, al desarrollarla en todas sus partes y en todas sus posibilidades, al compás de su proceso existencial. Hay, pues, que

Terminación de un concurso en un "Atelier d'architectes" en la Escuela de Bellas Artes de París.



revivir en un plano consciente y, si puede ser, sobreconsciente, la historia de la Cultura, paralelamente a como se desarrolla subterráneamente, subconscientemente, en nuestro crecimiento espiritual. Sólo el hombre que lo haya realizado podrá llamarse totalmente *culto*.”

* * *

Aquí, paralelamente acabadas nuestras terceras cañas, debo de abandonar esta también *revivida* conversación con nuestro viejo chino marrullero—que terminó, en realidad, al agotarse las sextas y últimas cañas, con la consideración de que la educación debe durar toda la vida y con el programa para un Estado y una Sociedad verdaderamente educacionales—abandonándole hasta otro día, hasta que ustedes quieran. Echamos una mirada a nuestra silenciosa invitada, la ley de Enseñanzas Técnicas, que sigue distraída, pensando, quizá, que la cosa no va con ella.

Pero le decimos al oído, para que los otros no puedan, a su vez, oírnos:

—Piensa lo que este viejo chino, discípulo de mandarines, pudiera enseñarnos a nosotros, occidentales, a los que ellos llaman los filántropos y utopistas: que en nuestras leyes, en nuestras instituciones, nos tira tanto el como deseamos que sean, o el como conviene que las cosas ocurran o creemos que deben ser, que olvidamos tantas veces cómo las cosas son; aquello que don Ramón del Valle-Inclán decía: “Señores, lo que pasa.”

Lo que pasa es eso que nuestro chino acaba de explicar.

V

He traído aquí estos textos, en primer lugar, por el deseo de aportar mi colaboración—sin ningún interés personal, como siempre—a los futuros planes generales de enseñanza de nuestro querido país. En segundo lugar, porque las ideas educacionales, que aquí se exponen, constituyen algo en que España pueda reclamar prioridad, en un momento en que en el mundo, especialmente en Francia y en Alemania, empiezan a apuntar ideas de cierta semejanza. En tercer lugar, para que pueda comprobarse, que los criterios, que yo vengo desde hace tiempo preconizando para la educación, especialmente de los arquitectos, no surgieron como improvisación gratuita y sin fundamento.

Antes de comenzar a detallar los planes, que proponemos para la enseñanza, nos valga un resumido recuerdo de las ideas expuestas; éstas los nutren y los sustentan. Podíamos enunciar sus consecuencias así:

1.º Es necesario proporcionar al futuro arquitecto una enseñanza muy completa, con vistas a formarle:

a) como artista ordenador del espacio;

b) como rector y coordinador de los diferentes oficios, técnicas y artes que intervienen en la edificación;

c) como técnico, a su vez, especialista en los oficios, técnicas y artes más comunes de la edificación.

2.º Es necesario que la enseñanza se articule y ordene con un criterio general en cuanto a sus temas y asignaturas que:

a) centre los cursos en lo específicamente formativo para el arquitecto (el arte, la matemática, la edificación, todo en su máximo nivel), todo ello envuelto en el mayor número posible de vivencias culturales;

b) oriente el aprendizaje, desde el principio hacia su fin ejercitatorio (la proyectación y la construcción de los edificios);

c) establezca un amplio campo en torno de enseñanzas informativas propias de la edificación.

3.º Es necesario que la formación del arquitecto se geste en sucesiva congruencia con los estadios que caracterizan el desarrollo espiritual del español normal en nuestros días, heredero de la cultura universal, con tendencia occidentalista y más acentuadamente europea-mediterránea e hispanoamericana.

* * *

Antes que nada, hay que potenciar las academias, las llamadas Academias Preparatorias. Porque no es posible pasar sin estación intermedia de la Segunda Enseñanza—tome ésta la forma clásica, la forma laboral o la que sea—directamente a la formación específica del arquitecto. Si estas Academias Preparatorias pueden—y hasta qué punto—incluirse o excluirse de la Escuela Superior de Arquitectura es un tema, no por secundario, menos interesante. En mi opinión, estas academias deben ser autónomas y no independientes; aceptadas por la Escuela, pero no dominadas por ella. Deben encontrarse *a su alrededor*. La Escuela puede mantener sobre las mismas el control que proporcionen pruebas frecuentes, con tribunales independientes. Deben de fomentar entre ellas la libre competición y hasta la diferenciación, creándose lo que, con impropiedad, se llama su propia *personalidad*. Deben tener un número limitado de alumnos para poderlos atender intensamente, íntimamente, en un momento de su vida en que necesitan casi paternales cuidados.

Imaginamos una clase de 24 a 32 alumnos, constituyendo *grupo* o *academia*, si ésta no reúne a varios; en un régimen algo semejante al de los Colegios Mayores; es decir, por lo menos, en semi-internado. Los estudios, con la intención de proporcionar a los alumnos una preparación previa total para su profesión de arquitecto, se enfocarán desde la visión del mundo que tuvo nuestro Renacimiento y nuestra Edad Moderna. Levantar la personalidad de los alumnos, mimarla, empujarla con estímulos, crear un hábito del deseo de perfección



Rafael Sanzio, según Pijoán, el arquitecto mejor dotado de toda la historia de la Arquitectura.

y del honor: he aquí el centro moral de esta etapa. Formar *aprendices de arquitecto*, que sean, a la vez, *gentilhombres*.

Estimamos que la preparación esencial de estos aprendices de arquitecto ha de ser, sobre todo, la artística; por un lado y en toda su extensión, incluyendo los bellos oficios de la edificación; por otro, la matemática, en toda su generalidad. Los estudios y prácticas, dentro de la Academia, se centrarán en la historia de la matemática y en la historia de la edificación, desde el Renacimiento hasta fines del siglo XVIII. Los alumnos deberían practicar lo más directamente posible todas las artes y oficios de la edificación, en estudios y talleres de las propias Academias.

Tal etapa—alegre y ácida primavera—puede durar tres años. Hay que revivir en ella la antigüedad clásica, tal como hizo el Renacimiento y el desarrollo típico de las ciencias en la Edad Moderna. Los alumnos de estas

Academias—los aprendices *gentilhombres*—deberían dedicar sus mañanas especialmente a las matemáticas y a la ciencia y penetrarse de la historia del arte en el período aludido. Con más propiedad, a *vivirla*. Las tardes encontrarían ocupación en el trabajo en las artes y en los oficios de la edificación al nivel de aquellos tiempos. En todo ello conviene intercalar los ejercicios deportivos y militares y hasta una obligada dosis—necesaria—de vida social y mundana. Imagino que abrimos la puerta de uno de esos talleres: en primer término encontraremos posiblemente a algunos aprendices ocupándose en labrar la piedra o en esculpirla; en aquel rincón, junto a la fragua, tras la pantalla de insonorización, se ejercitan otros en trabajo de forja; en el extremo derecho, en los de vidriería. Allí cepillan la madera; más allá tratan de ajustar el funicular de una bóveda de rasilla. En el taller contiguo dibujan, pintan, modelan. Detrás del mismo los vemos todavía

cumpliendo los ritos del bello oficio de la jardinería.

Si suponemos que la enseñanza infantil y primaria durase alrededor de seis años—normalmente de los cuatro a los diez—y la secundaria otros seis—de los diez a los dieciséis—, con sus posibles variantes, desde el origen, o en bifurcación a partir de un cierto nivel, venimos a poder contar con muchachos de dieciséis a diecisiete años para su ingreso en las Academias y con jóvenes de diecinueve a veinte para poder obtener, tras las pruebas pertinentes, su ingreso en la Escuela Superior de Arquitectura.

Intercalamos aquí nuestra opinión de que las puertas de ésta, a cualquier nivel de sus estudios, deben permanecer siempre abiertas. Pero que, tras ellas, debe forzosamente situarse el obstáculo de la prueba correspondiente, que asegure la capacitación. No es posible, sería criminal, mantener las puertas cerradas. Hay que pensar que, además de la aportación de alumnos provenientes de los estudios que preconizamos, no pueden perderse las vocaciones de los que hayan surgido con cualquier otro género de formación más libre. Piénsese nada más que, durante el transecurso de la Historia, los más grandes arquitectos se formaron sin Escuelas de Arquitectura; viniendo, casi en su totalidad, del campo de las otras bellas artes o del campo de la construcción. Artistas con vocación de constructores—como, sobre todo, en el Renacimiento—, constructores con vocación de artistas, como ocurrió, predominantemente, en la Edad Media.

* * *

Viene a continuación una nueva etapa: la etapa central de la *carrera*. Aquí estimamos preferible la unificación en la enseñanza. Se trata de la formación más estricta del arquitecto-edificador. En compensación de tal profesionalismo de los estudios, estos jóvenes *Estudiantes de Arquitectura* no deberían constituir colectividades cerradas, como en su época académica, sino encontrarse conviviendo, preferiblemente en Colegios Mayores como los actuales, con los futuros médicos, abogados, agrónomos y filósofos.

También esta etapa central de la carrera puede escalonarse en otros tres cursos. Los estudios debieran aquí centrarse en tres asignaturas, que constituyesen, por decirlo así, la espina dorsal de esta etapa formativa. A un lado, la preparación teórica—es decir, la teoría de las artes en general y la de la arquitectura y la composición de edificios en particular—. En medio, los *proyectos*, en directa relación con los estudios teóricos y en tal forma que se ejercite en ellos lo que, al mismo tiempo se explica teóricamente. Al otro lado, la construcción, en toda su extensión de técnicas diversas y donde se resuelvan los temas y los problemas que plantean precisamente los proyectos. Todo ello dirigido por *grupos de profesores* identificados en cuanto a criterio.

El sentido general de estas enseñanzas, y más concretamente en su aplicación a los proyectos, debiera consistir en lo que caracterizó fundamentalmente al siglo XIX: la *imitación de estilos*. Nada, pues, de marquesinas de aluminio, ni de vitraicos, sino el análisis del gótico y los academicismos neoclasicistas, etc. El arquitecto que no haya pasado por estas vivencias no estará nunca completamente formado. Tiempo habrá para lo otro de *ponerse al día*.

En previsión de que estas enseñanzas centrales ocupen en su totalidad la mañana, los estudiantes pueden emplearse durante gran parte de la tarde en asistir a cursos abreviados sobre cuestiones que necesita conocer el edificador: legislación edilicia, acústica, salubridad e higiene, experimentación de materiales, etc., y también en mejorar sus *idiomas*, con vistas, sobre todo, a entender libros extranjeros. Pero tales cursos no tienen por qué organizarse en la Escuela, mas que en aquellos casos en que no se expliquen adecuadamente en otro lugar, dado el sentido económico que forzosamente ha de presidir la organización de la enseñanza española. Por otra parte, no deben alcanzar entidad ni extensión suficiente para convertirse en verdaderas *asignaturas*.

* * *

Con todo ello llegamos al último estadio de la formación intensiva del arquitecto; y precisamos lo de "formación intensiva" puesto que uno de los postulados que hubieran surgido, de continuar nuestro diálogo truncado, con el chino marrullero hasta el nivel final de sus sextas cañas de cerveza, fuera el que la educación dura—debe durar—toda la vida.

Nos encontramos, pues, al comenzar esta tercera etapa terminal de la *carrera* de arquitecto con muchachos de veintidós a veintitrés años. Aquí consideramos convenientes, para estos *Ayudantes de Arquitectos*, tres grupos de estudios, que pueden distinguirse entre sí suficientemente:

a) Los que conducen a su adiestramiento para ordenadores teóricos y para coordinadores prácticos. Para ordenadores de continentes espaciales visibles, en primer lugar, es decir, implícitamente como ordenadores de la vida familiar, de la vida social y de la del Estado. Pues el arquitecto debe prepararse para colaborar también en la conformación del nuevo Estado, por hacer. (He dicho ya muchas veces—ya puede uno empezar a decir, que desde hace muchos años—que, así como el Estado arbitral, legislativo y deliberante era un Estado forzosamente para abogados, es muy posible, que el futuro Estado coordinador, educador y constructor sea un Estado, sobre todo, de arquitectos.)

Corresponde, pues, una preparación en este sector de Filosofía, de Alta Matemática—sobre todo la ordinal—, de Geografía Humana, Colonización, Economía, etc., que, por polarizarse en una acentuada y caracterizada gene-

ralidad, no puede sino integrarse en la Escuela Superior de Arquitectura. Lo cual no quiero decir, que no convenga invitar a los jóvenes *ayudantes de arquitecto* a que asistan a cursos y conferencias de Zubiri o de Zorrilla.

La parte práctica de su adiestramiento como coordinadores edificatorios debe organizarse también desde la Escuela, estudiando casos concretos de coordinación de artes, técnicas y oficios en la edificación y comprobando su realidad en largas y frecuentes visitas a obras interesantes.

b) Viene ahora la especialización. Esta es indudablemente forzosa al nivel de nuestro tiempo, y aun en España empieza ya a notarse tal necesidad. Punto delicado, sin duda, que hay que enfocar debidamente. Por de pronto, sin utopías programáticas y ciñéndonos a la realidad. Creemos que, en la actualidad, sólo podría pensarse en unos *grupos de especialización*. Por ejemplo, los siguientes:

1. Urbanismo.
2. Arquitectura del paisaje y los jardines. Arquitectura deportiva. Arquitectura popular.
3. Vivienda urbana.
4. Arquitectura social: comercio, fábricas, espectáculos, etc.
5. Arquitectura estatal y cultural, militar, religiosa; Arqueología y Museografía.

(No queremos aquí expresar más que el sentido de una posible subdivisión previa.)

Para tales especializaciones resultaría adecuado organizar cursos, de común acuerdo, la Escuela y el Colegio de Arquitectos. Este debería, en su caso, dar la *señal de entrada* para cada uno de los *estudios especializados*, según las posibilidades vitales del ejercicio profesional correspondiente.

Otro sector de ocupaciones en esta etapa final de la carrera, que puede durar, también paralelamente, tres años:

c) El trabajo en los estudios de *ciertos* arquitectos. No de *cualquier* arquitecto, que a lo mejor mal educa—para no emplear términos más fuertes—al joven *ayudante*. (Aquí estamos diciendo la verdad.)

En este sentido habría que seleccionar una clase especial de arquitectos, elegidos con la triple intervención del Colegio, del Claustro de la Escuela y de los mismos aspirantes al título. En aquéllos pudiera la Escuela delegar la iniciación en el ejercicio profesional, teniendo en cuenta su saber, su limpia ejecutoria profesional, sus mismas dotes pedagógicas y vocación de maestros.

Para dar una cifra de tanteo, pongamos que son nombrados de 30 a 60 Maestros de Arquitectura, y en tal forma que ninguno pudiera tener más de tres ayudantes en su estudio. Estos alumnos actuarían, ésta es la palabra, como *ayudantes* de sus respectivos maestros, proba-

blemente sin remuneración el primer año, pero ligeramente remunerados el segundo y el tercero, ayudándoles en su trabajo particular; pero, en compensación, recibirían enseñanzas y guía para su trabajo en los *concursos*, que deberían absorber—un poco al estilo de la Escuela de Bellas Artes de París—la mitad de la labor de los jóvenes.

Los temas de tales concursos los seleccionaría la Escuela, tomando por base los concursos públicos o promoviéndolos ella misma para completarlos.

Los *proyectos de concurso* se expondrían y discutirían en la Escuela, constituyendo esta discusión una específica manera de enseñanza en esta última parte de la carrera, y serían allí premiados independientemente de su suerte, en su caso, en los concursos públicos.

Una observación: En el primer sector de estudios referentes a esta última etapa de la carrera aludíamos a la alta formación teórica del arquitecto. Estimamos que tales enseñanzas teóricas no son, en su totalidad, necesarias para todos los arquitectos. Pudiera muy bien separarse en las mismas un pequeño grupo de enseñanzas más elementales e imprescindibles para obtener el título de *arquitecto*, considerando el resto, en cambio, necesario para poder *profesar* en arquitectura.

Otra observación todavía: señalábamos en la sección b), referente a especializaciones, algo que conviene aclarar. Creo que en la realidad actual del ejercicio profesional no es posible—moralmente hablando—que el *no* poseer una especialización cualquiera pueda impedir realizar proyectos y dirigir obras que le correspondan. Pero entendemos que conviene, ya en la situación actual—de transición a posibilidades que hoy no existen—, que, en la edificación estatal—para nombramientos de facultativos y encargos—sea tal condición decisiva.

VI

Aquí podemos terminar parodiando lo que la desgraciada rutina nos acostumbra a inspirar a los arquitectos para finales de *Memoria*: “Creemos, con las explicaciones anteriores, haber descrito suficientemente—en un primer croquis—el orden ideal, o sea, metafóricamente hablando, la arquitectura que conviene a la enseñanza de la arquitectura.”

Y podemos ya hacer levantar a nuestra novia—que se aburre—, la ley de Enseñanzas Técnicas, que ha tenido tiempo sobrado de consumir los chocolates, bocadillos, merengues y pasteles de fresa con que la habíamos rodeado al principio. Para llevarla, por ejemplo, al cine a ver en un *No-Do* lo que pasa, en este capítulo de la enseñanza de la arquitectura, en el extranjero; o para invitarla al baile, estrecharla contra nuestro corazón y tratar de convencerla con pasión y con dulzura—porque pensamos casarnos con ella—de lo que debe hacer.